

Aussagekräftige Einzelstudien, konzeptuelle Vielfalt, aber kein Trend!

Neuerscheinungen zur Fachdidaktik im europäischen Raum

Hans-Ulrich Grunder

Sammelrezension zu

1. *Karl-Otto Bauer/Niels Logemann (Hrsg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster: Waxmann 2011. 267 S. ISBN 978-3-8309-2502-6. Preis: 34,90€.*
2. *Horst Bayrhuber/Ute Harms/Bernhard Muszynski/Bernd Ralle/Martin Rothgangel/Lutz-Helmut Schön/Helmut J. Vollmer/Hans-Georg Weigand (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 1). Münster: Waxmann 2011. 279 S. ISBN 978-3-8309-2448-7. Preis: 26,90€.*
3. *Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011. 183 S. ISBN 978-3-7815-1794-3. Preis: 16,90€.*
4. *Brian Hudson/Meinert A. Meyer (Hrsg.): Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe. Opladen: Barbara Budrich 2011. 432 S. ISBN 978-3-86649-378-2. Preis: 36,- €.*
5. *Kerstin Oschatz: Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011. 294 S. ISBN 978-3-531-18082-3. Preis: 39,95 €.*

Im Kontext eines Schwerpunktteils zur ‚Didaktik in Europa‘ drängt sich die Frage auf, inwieweit sich der verständliche Wunsch nach einer einigenden programmatischen Ausgangsbasis und nach übereinstimmenden Problemstellungen, nach einem verbindlichen Spektrum von Forschungsmethoden, vergleichbaren Ergebnissen und diskursrelevanten Entwicklungsperspektiven in den Forschungsberichten jüngerer Studien der empirischen fachdidaktischen Forschung spiegeln. Es ist notwendig, die zur empirischen Fachdidak-

Online publiziert: 18.07.2012

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012

Prof. Dr. H.-U. Grunder (✉)

Fachhochschule Nordwestschweiz – Pädagogische Hochschule,
Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, CH-4502 Solothurn, Schweiz
E-Mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch

tik vorliegenden Werke sorgfältig und kritisch zu rezipieren, weil bislang ein aussagekräftiger Vergleichsraster fehlt, der es erlaubte, bei der Lektüre einen ‚komparatistischen Blick‘ anzulegen. Immerhin haben die in dieser Sammelrezension vorzustellenden fünf Bände aber ein gemeinsames Anliegen: Den Herausgeberteams und den Autorinnen und Autoren geht es nicht um Abschottung oder gar Abgrenzung. Vielmehr rufen sie zu kooperativem Konzipieren und Realisieren von Forschungsprojekten innerhalb der empirischen Bildungsforschung auf und regen infolgedessen die Zusammenarbeit von empirisch Bildungsforschenden, Fachdidaktikern und Lehrkräften an. Sie überantworten ihre Ergebnisse und deren Genese der ‚scientific community‘ offen zur Diskussion und hoffen auf Anregungen anderer, an ähnlichen Fragen arbeitenden Bildungsforscherinnen und -forscher.

Dabei ist zu beobachten, dass jene empirischen Forscher/innen, die sich mit den musischen, den ästhetischen, den handwerklichen und den Sportfächern befassen, die Kompetenzorientierung des Unterrichts, wie sie aufgrund der großen internationalen Vergleichsstudien der vergangenen Jahre verlangt wird, harsch kritisieren, aber auch produktiv aufnehmen – nicht zuletzt, wenn sie den Kompetenzbegriff neu und anders deuten.

Insoweit laden die nun genauer zu betrachtenden Bände trotz erheblicher Diversität und dem Auftreten von thematischen Doppelungen dazu ein, in einem Forschungsfeld, das gegenwärtig noch kaum konturiert ist, den vergleichenden Blick schweifen zu lassen.

Bayrhuber et al. (Hrsg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Weil empirische Forschung Lehrkräften fundiertes fachdidaktisches Wissen verfügbar macht, das aufgrund internationaler Studien die Qualität ihrer Lehrprozesse beeinflussen müsste, wären die universitären Fachdidaktiken für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ein wesentlicher Ausbildungsbestandteil. Allerdings fehle genau dieses fachdidaktisch fundierte wichtige Wissen, analysiert man schulische Bildungsprozesse, und dies nicht zuletzt, weil die entsprechende Forschung fehle oder weil die Resultate fachdidaktischer Forschung nur unzureichend in die schulische Praxis einfließen. Mit dem ersten Band in einer Reihe ‚Fachdidaktische Forschungen‘ der 2001 gegründeten Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur empirischen Grundlegung in den Fachdidaktiken möchte die GFD die fachübergreifende Zusammenarbeit der Fachdidaktiken im Bereich der Forschung anregen und fördern.

Wer fachdidaktische Forschungsprojekte und damit die derzeit als wesentlich erachteten Fragen in den Fachdidaktiken kennenlernen will und wer erfahren möchte, mit welchen Verfahren sie bearbeitet werden und wie ihre Ergebnisse hinsichtlich der Gestaltung des unterrichtlichen Alltags zu bewerten sind, sollte diesen Reader lesen: Weil darin in 15 Texten – leider ohne konzeptuelle Erklärungen, Erläuterungen zur Auswahl der Beiträge und ohne eine kommentierende Einleitung oder ein integrierendes Schlusskapitel – empirische Studien aus dem Fächer der universitären Fachdidaktik vorgestellt und deren Ergebnisse erörtert werden, eignet sich der Band sowohl für fachdidaktische Einführungsveranstaltungen als auch für forschungsbasierte Seminare in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie für unterrichtende Lehrkräfte, die sich individuell fortbilden wollen. Allerdings irritiert die zufällig anmutende Anordnung und die Unverbundenheit der Texte entlang der Schulfächer: Von den 15 Beiträgen beziehen sich je zwei auf die Fächer Mathematik und Religion, je einer auf Deutsch, interkulturellen Englisch-

unterricht, Naturwissenschaften, Sachunterricht, Informatik, Politikunterricht, Physik und Chemie; in einem weiteren geht es um fremdsprachliches Hörverstehen. Der theoriegeleitete, grundlegende Beitrag von Ewald Terhart zur Situation der Fachdidaktiken aus erziehungswissenschaftlicher Sicht findet sich – in seiner Vortragsform abgedruckt (also ohne Literaturbezüge) – an zweitletzter Stelle im Band, wo er, 2009 als Eröffnungsvortrag einer GFD-Tagung gehalten, nicht hingehört. Dagegen sind die einzelnen Studien in sich jeweils theoretisch und methodologisch konsistent. Insofern zeugen sie vom erfolgreichen Versuch, fachdidaktische Forschung empirisch zu begründen und zu realisieren. Auf einem anderen Blatt steht der Erfolg eines nun wie auch immer gearteten Versuchs eines ‚Transfers‘ der erzielten Ergebnisse der durchgeführten Studien in den schulischen Bereich. Um diesem Zweck zu genügen, wäre dieser Reader zu unübersichtlich angelegt und thematisch zu verzweigt.

Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser und Rainer Lehmann äußern sich anhand der ‚Mathematics Teaching in the 21st Century‘-Studie und der ‚Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics‘ (TEDS-M) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) zur Messung professioneller Kompetenz angehender Mathematik-Lehrkräfte – ein Unterfangen, das in den Kontext der international-vergleichenden empirischen Lehrerforschung (Lehrkräfte der Sekundarstufe I) einzuordnen ist. Regina Bruder und Christian Collet beschreiben Wirkungsanalysen bei Unterrichtenden hinsichtlich des Unterrichtskonzepts ‚Problemlöselernen‘ (Sekundarstufe I), d. h., Effekte in den Lehrereinstellungen auf der Ebene des Lehrerwissens und des Lehrerhandelns. Shamsi Dehghani, Roumiana Nikolova, Joanna Scharrel, Henning Schluß und Thomas Weiß illustrieren in einem allzu knappen, aber interessanten Aufsatz, wie sie das domänenspezifische Modell ‚Religiöse Kompetenz‘ theoretisch konstruieren und absichern sowie empirisch überprüfen, während Rudolf Englert und Annegret-Reese-Schnitker anhand ihrer ‚Essener Unterrichtsstudie‘ den Ansatz religiöse Orientierungsfähigkeit als zentralen Fokus eines Modells der Dimensionierung religiöser Kompetenz vorstellen. Volker Frederking, Thorsten Roick und Lydia Steinhauer beschreiben das Forschungsprojekt zur ‚literaturästhetischen Urteilskompetenz‘, dem ein heuristisches, mehrdimensionales Modell literaturästhetischer Urteils-, Interpretations- und Verstehenskompetenz zugrunde liegt. Kerstin Göbel belegt anhand von videobasierten Voruntersuchungen der DESI-Studie mit zehn Englischklassen des 9. und 10. Schuljahrs (N=220), dass Englischlehrkräfte, welche über vielfältige interkulturelle Erfahrung verfügen, eines der wichtigen Qualitätsmerkmale interkulturellen Englischunterrichts erfüllen. Jörg Großschedl und Ute Harms deuten die Lernstrategie des ‚concept mapping‘ als eine vielversprechende metakognitive Methode (S. 115), Grundprobleme des naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinns produktiv zu bearbeiten, und prüfen diese Hypothese an einer Stichprobe von 125 Studierenden der Biologie. Patricia Grygier schildert ihr Dissertationsprojekt zur Vermittlung des Wissenschaftsverständnisses bei Grundschulern (Sachkunde; N=53; Kontrollgruppendesign). Einer besonderen Fragestellung ist der Beitrag von Bertold Kujath und Andreas Schwill verpflichtet, wenn es nicht, wie es vorwiegend der Fall ist, um Over-Achiever, sondern um Niedrigleister und einen Vergleich zwischen den beiden Gruppen im Informatikunterricht geht. Die Autoren belegen, dass leistungsstarke Problemlöser ein anderes Vorgehen bei der Problembearbeitung zeigen als Niedrigleister (S. 152). So fehlte bei den Niedrigleistern die informatikspezifische Heran-

gehensweise, obwohl die dafür notwendigen Instrumente (Baumstrukturen, Rekursionen etc.) bekannt waren. Niedrigleister führten zudem weniger Problemanalysen durch und zerlegten auch nicht eine Problemstellung in ihre Teile. Andreas Petrik zeigt videobasiert für den Politikunterricht anhand der simulierten Lernumgebung ‚Dorfgründung‘, dass sich politische Orientierungen von Acht- und Dreizehnrklasslern in konflikthafter Dorf-Situationen manifestieren und dass Konfliktfähigkeit mit der selbstkritischen Reflexion der eigenen Wertebasis wächst. Dabei wird mit Martin Wagenschein Konfliktlösekompetenz als Argumentationsfähigkeit operationalisiert. Henning Rossa beschreibt die Implikationen der Kompetenzorientierung von Lehr- und Lernprozessen anhand einer prozessorientierten Studie zur Validität von Testaufgaben zum fremdsprachlichen Hörverstehen und deren Folgen für die empirische Fremdsprachendidaktik. Johanna Schockemöhle konzipiert ‚regionales Lernen‘ als kompetenzförderndes und partizipationsstärkendes Lernen, weil sie von einem hohen didaktischen Potenzial außerschulischen Lernens ausgeht, das die Beteiligung auf regionaler Ebene fördere. Erich Staraschek fragt nach dem Einfluss der physikalischen Sachstruktur auf das Physiklernen, indem er ein computerunterstütztes Lehr-Lernprogramm entwirft, dessen Lernergebnisse er in einem 2×2-Design mit Gymnasiasten (N=81) empirisch überprüft. Rüdiger Tiemann, Jenny Koppelt und Andreas Nehring präsentieren einen kompetenztheoretischen Ansatz der Problemlöseforschung, in dem sie die chemiedidaktische Forschung theoretisch begründen und diese Modellvorstellung empirisch prüfen.

In seinem wirklich lesenswerten, klar strukturierten und – wie schon oben erwähnt – grundlegenden Beitrag schildert Ewald Terhart das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, indem er (S.246) zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik die Allgemeine Didaktik, zwischen Fachdidaktik und ‚andere Bildungswissenschaften‘ (Lern-/Unterrichtspsychologie, Bildungssoziologie) die Lehr-Lernforschung platziert und schließlich die Forderung nach einer ‚forschenden Fachdidaktik‘ in der Lehrerbildung erhebt. Damit ist der Zusammenhang zum Verhältnis von fachdidaktischer Forschung und Unterrichtsqualität hergestellt.

Bauer und Logemann (Hrsg.), Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Im Konzept einer praxisorientierten Bildungsforschung steht die Unterrichtsqualität an erster Stelle, weil keine andere kontrollierbare Bedingung den Lernerfolg, die Motivation, das Selbstkonzept und die Identität von Schülerinnen und Schülern vergleichbar stark beeinflusst. Obwohl Intelligenz, soziale Herkunft und Geschlecht höher zu gewichten seien, lasse sich auf sie nicht oder kaum einwirken.

Der Band richtet sich an empirische Bildungsforscherinnen und Fachdidaktiker sowie an Studierende der Lehrämter und bildungswissenschaftlicher Studiengänge sowie an Lehrkräfte an Schulen, die ihre pädagogische Arbeit prüfen und verbessern wollen. Die Herausgeber konzipieren dafür ‚Unterrichtsqualität‘ als mehrdimensionales Konstrukt, das aus unterschiedlichen, untereinander vernetzten Facetten besteht. Dazu zählen gleichermaßen Charakteristika wie klare und transparente Ziele und die kognitive Herausforderung, aber ebenso domänen- und fachspezifische Aspekte wie z.B. der ästhetische Wahrnehmungsmodus (Musik), die linguistisch basierte Wortschatzarbeit (Englisch) oder die Orientierung am Designprozess (Werken). Elf Beiträge illustrieren, dass aus der Kooperation von empirisch Bildungsforschenden und fachdidaktisch Forschenden

ein thematisch schön fokussiertes, wenngleich etwas unübersichtlich präsentiertes Buch mit vielerlei Hinweisen zu Modellen und Instrumenten zur empirischen Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen (vgl. Untertitel) entstehen kann. Seine Inhalte dürften die Diskussion um die Zusammenarbeit von fachdidaktischer und empirischer Unterrichtsforschung voranbringen, weil die Autorinnen und Autoren konsequent auf Kooperation, nicht auf Konkurrenz setzen.

In ihrer Einleitung monieren die Herausgeber eine auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen eingeschränkte Sicht von Bildungsprozessen. In der Ignoranz gegenüber musischen, sportlichen und ästhetischen Bereichen, in denen auch nicht-kognitive Ziele zu erreichen seien, erkennen sie ein Defizit, das sie dazu führt, die Qualitätsfrage „ausgehend von den einzelnen Wissensdomänen zu stellen und Modelle zu entwickeln, die auf einem breiteren Bildungsverständnis beruhen als das Konzept der Kompetenz zur Bewältigung von Alltagssituationen“ (S. 7f.). Anschließend klären Heike Wendt und Wilfried Bos in einem gut strukturierten Beitrag den Kompetenzbegriff, seine theoretischen Hintergründe sowie seinen Gehalt als erziehungswissenschaftliches Konstrukt und erläutern die Methoden der Kompetenzmessung. In der Arbeit an Kompetenzmodellen (S. 26) erkennen sie eine gemeinsame Aufgabe von Fachdidaktik und Bildungsforschung. Dann schildern die Herausgeber exemplarisch die Kooperation von fachdidaktisch Forschenden und empirischen Bildungsforschern in einem universitären Netzwerk zum Thema ‚Unterrichtsqualität und fachdidaktische Evaluation‘. Die Autoren versprechen sich davon die Berücksichtigung eines „globalisierten Kompetenzbegriffs“. Mit seinem lesenswerten Text über ‚Modelle der Unterrichtsqualität‘ fragt Karl-Oswald Bauer nach einem begrifflich konsistenten Rahmen einer inhaltlich basierten Unterrichtsforschung, indem er an bildungstheoretische Positionen anknüpft und die bislang dieser Diskussion fremden Termini ‚Identität‘ und ‚Glück‘ als Kriterien gelungener Bildungsprozesse neben den Kompetenzbegriff stellt. Mit Anja Wildemanns Aufsatz schwenkt der Fokus auf den Anfangsunterricht und das Fach Deutsch. Die Autorin beschreibt die fachspezifischen Anforderungen an einen ‚guten‘ sprachlichen Anfangsunterricht und den entsprechenden Referenzrahmen. Ähnlich argumentieren Daniela Elsner und Ralf Gießler, wenn sie am Beispiel der Wortschatzarbeit verlangen, ein ‚guter‘ Englischunterricht sei auf linguistischen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen aufzubauen. Eine weitere Verschiebung der Optik tritt mit dem Beitrag von Johanna Schockemöhle ein, die empirisch illustriert, inwieweit ein hochwertiger Geographieunterricht über außerschulisches regionales Lernen zur Entstehung eines regionalen Selbstbewusstseins beiträgt. Marlies Hempel, die den Sachunterricht als „Kernfach der Grundschule“ (S. 149) einstuft, skizziert dessen Bildungsanspruch, seine Gegenstände (Lebenswelt etc.) und seine Didaktik und Methodik und verweist auf Studien zur Qualität des Sachunterrichts. Dass die Qualitätskriterien an Unterricht fachspezifisch differieren können, veranschaulichen Petra Wolters und Pierre Kemna, wenn sie ein Rahmenmodell und ein Testinstrument zur erlebten Sicherheit als *einer* Dimension der Prozessqualität von Sportunterricht vorstellen. Roland Hafen, Theo Hartogh, Ulrike Kehrer, Daniel Kleinhuster und Andreas Bohn belegen hinsichtlich des Musikunterrichts, dass Bildungsstandards nicht das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung vermessen (S. 188). Genau diese Einschränkung auf Standards erschwere das Entwerfen von Kompetenzmodellen in den Fächern Musik und Kunst, wo Unterrichtsqualität nicht allein an den „überprüf-

baren Lernerfolgen der Schüler gemessen werden“ (ebd.) könne, weil ein entscheidender Bestandteil dieser Fächer im Ausmaß und der Intensität ästhetischer Erfahrung, die den Schülerinnen und Schülern im Unterricht ermöglicht werde, zu verorten sei. Ästhetische Erfahrungen entzögen sich aufgrund ihres hohen Individualisierungsgrades einem standardisierten Kompetenzmodell. Das in diesem Beitrag entworfene mehrdimensionale Instrument zur Messung der Qualität von Musikunterricht erfasse die Art und Weise, wie ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden. Aufgrund dieses Rahmens, der an Bauers erweitertes Modell der Unterrichtsqualität anschließt, sind abgrenzbare Kernanliegen eines guten Musikunterrichts formulierbar, welche die Autorenschaft mit diskret skalierbaren Items besetzt und empirisch überprüft. Stefan Scheuerer veranschaulicht an einem weiteren musisch orientierten Fach (Designpädagogik, Werkunterricht), wie die Kompetenzentwicklung im Bereich ästhetische Bildung nachgewiesen und fachbezogene Unterrichtsqualität erfasst werden können. Auch dieser Beitrag ist, wie die drei voran besprochenen, deshalb aufschlussreich, weil er sich einem der in der Debatte um die Bildungsstandards wenig beachteten schulischen ‚Nebenfächer‘ widmet und weil darin gezeigt wird, dass für die musische Bildung spezielle Kompetenzprofile gelten müssen. Der letzte Beitrag passt zwar nicht unmittelbar in die Thematik des Buchs – ein Hinweis auf das Fach Zeichnen/Kunst wäre in diesem Kontext angemessener gewesen –, aber Mohy el-Din Gamal Badr und Lucia Maria Licher illustrieren in ihrem Aufsatz die Relevanz eines interkulturellen Dialogs, der es mit sich bringen würde, dass Lernstände inhaltlich präziser definiert sein müssten, wenn vertiefte interkulturelle Bildung das Ziel darstellen soll. Mit solchen Aufsätzen ist auch die Frage nach den Verlaufsformen und den Akteuren von Unterrichtsentwicklung und damit nach allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Entwicklungsforschung angesprochen, die in diesem lesenswerten und informativen Band eingehend erörtert wird.

Einsiedler (Hrsg.), Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. In dem von Wolfgang Einsiedler edierten Band geht es um das Verhältnis von Didaktischer Entwicklungsforschung und Unterrichtsentwicklung. Die Beiträge richten sich an Leserinnen und Leser, welche dem Zusammenhang von Unterrichtsentwicklung, empirischer Unterrichtsforschung und Unterrichtsqualität nachgehen möchten. Der Band spricht jene an, die sich über jüngere Konzepte einer unterrichtsfokussierten didaktischen Entwicklungsforschung informieren wollen, weil sie daran glauben, dass die oft beklagten Gräben zwischen Lehr-Lern-Forschung, Unterrichtsqualitätsforschung und Unterrichtsentwicklung überwindbar seien. Ihnen – insbesondere den Fachdidaktikern unter ihnen – bietet das Buch mannigfaltige Hinweise zur theoretischen Verortung einer ‚Didaktischen Entwicklungsforschung‘ und zur exemplarischen Illustration aufgrund der Darstellung entsprechender empirischer Studien. Obwohl die deutschsprachigen Staaten seit 2000 an den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien teilnehmen, ist nicht erwiesen, ob (und falls ja: weshalb) ihre Schulsysteme aufgrund der vielfältigen Reaktionen auf die Ergebnisse – etwa jenen aus PISA – verändert, ob sie verbessert worden sind. Aufgrund dieses Defizits treten andere Ansätze, den Unterricht zu entwickeln, ins Zentrum: bottom-up-Initiativen, staatlich, halbstaatlich oder privat oder von Lehrerkollegien oder von Forschungsverbänden von Didaktikern oder Fachdidaktikern ins Leben gerufen. Im Fokus

des Bandes stehen Vorschläge zu der Frage, wie Lernumgebungen, Lernmaterialien und didaktische Handlungsempfehlungen empirisch begründet zu entwickeln sind.

Das Buch ist in zwei umfangreiche Abschnitte gegliedert: Unter dem Titel ‚Grundlagenbeiträge‘ finden sich vier aufschlussreiche, lesenswerte theoriebezogene Aufsätze (S. 11–104). Unter dem Titel ‚Projekte der Unterrichtsentwicklung und der Didaktischen Entwicklungsforschung‘ (S. 105–182) sind sodann vier illustrative Texte über die Praxis der empirisch orientierten Didaktischen Entwicklungsforschung abgedruckt.

In seinem theoriefundierten Text verbindet Kurt Reusser in einer konsistenten, klaren Diktion die Erfordernisse der Gestaltung von Unterricht und die Merkmale der Unterrichtsqualität mit den Anforderungen an Studien zur Unterrichtsentwicklung. Der Herausgeber selber erläutert anschließend das Konzept der Didaktischen Entwicklungsforschung. Joachim Kahlert und Klaus Zierer verorten darauf die Didaktische Entwicklungsforschung in der Perspektive einer pragmatisch ausgerichteten Arbeit an Schulentwicklung, bevor Cornelia Gräsel Möglichkeiten der Kooperation von Forschenden und Unterrichtenden bei der Verwirklichung didaktischer Innovationen beschreibt.

Während Agi Schröder-Lenzen und Stephan Mücke das empirisch evaluierte Modellprogramm ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ (FörMig) und seine Resultate vorstellen, skizzieren Eva-Maria Kirschhock und Meike Munser-Kiefer die theoriebasierte Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lese-strategietrainings im Fokus der Prämissen der Didaktischen Entwicklungsforschung, Eva Hernan-Dörr, Alexander Rachel und Christine Waltner berichten von der theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation einer Lehr-Lernumgebung zur Einführung einer Modellvorstellung zum Magnetismus im naturwissenschaftlichen Sachunterricht und Silke Grafe thematisiert Unterrichtsentwicklung für die Sekundarstufe I am Beispiel der Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen.

Die Autorinnen und Autoren des Bandes gehen vergleichbar vor, was die Lektüre der Beiträge erleichtert: Sie präsentieren ihre Projekte zur Didaktischen Entwicklungsforschung konzeptuell und in ihrem Verlauf, hinsichtlich ihrer schulpraktischen Evaluation und empirischen Überprüfung sowie mit Bezug auf Prozesse der Unterrichtsentwicklung und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.

Mit diesem Band liefert der Herausgeber ein Beispiel dafür, dass Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen als Qualitätsentwicklung interpretierbar sind und dass eine empirische Überprüfung und deren Resultate eine Prämisse für gültige Argumentationen in diesem Feld darstellen. Damit setzt er jenen, im Vorwort beklagten Forschungsmethoden, „die noch wenig bewährt oder stark essayistisch angelegt sind“ (S. 7), eine attraktive Alternative entgegen, deren Rezeption (und Diskussion) sich lohnt.

Genau dies wird angesprochen, wenn es um einen vergleichenden Blick auf Didaktik, Lernen und Lehren ‚jenseits der Fragmentierung‘ geht.

Hudson und Meyer (Hrsg.), Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe. Es ist bekannt, dass die Didaktik in den englischsprachigen Ländern keine Universitätsdisziplin darstellt, während sie in Frankreich, Deutschland, den nordischen Ländern, Russland und anderen Staaten Kontinentaleuropas in den Hochschulen eine feste Position einnimmt. Den nationalen Differenzen bezüglich Lehren und Lernen entsprechen dabei Unterschiede in der Konzept- und Theoriebildung. Findet sich

angesichts dieses Zustands eine gemeinsame Basis, finden sich kollektiv getragene Perspektiven? Dies ist die Fragestellung der Herausgeber des in internationaler Perspektive angelegten Bandes zu Didaktik, Lernen und Lehren in Europa. Auf der Arbeit des EERA-Netzwerks 27 (,Didactics, Learning and Teaching‘) der vergangenen fünf Jahre beruhend, finden sich in dieser umfangreichen Publikation die wichtigsten Arbeiten abgedruckt, die im Rahmen dieser Arbeitsgruppe auf den ECER-Tagungen der EERA vorgestellt und diskutiert worden sind.

In dieser Publikation wird sowohl fündig, wer sich für landesspezifische und fachbezogene Aspekte des Themas interessiert, als auch, wer die vergleichende Perspektive anlegen möchte und die Basis für eine ,gemeinsame europäische Didaktik‘ jenseits der Zersplitterung‘ sucht. Dass dabei der Terminus ,Vergleichende Didaktik‘ eine herausragende Rolle spielt, wird da ersichtlich, wo die Herausgeber diskutieren, was denn ,vergleichend‘ zu bedeuten habe angesichts des Umstands, dass der Begriff ,Didaktik‘ im englischsprachigen Raum keine erziehungswissenschaftliche Disziplin bezeichne (S. 10). Sie spannen deshalb den Fächer, auf den sich die Aufsätze beziehen, so weit auf, dass Vergleichen sinnvoll wird und dass das international relevante Bedeutungsfeld des Begriffs ,Didaktik‘ aufscheint: Die Beiträge sind aus kontinentaleuropäischer Perspektive didaktischer Natur, fallen aber im englischsprachigen Raum in den Kontext von ,curriculum studies, learning and instruction, formal and informal learning, domain-specific instruction, teaching, teacher, education, teacher research and professional development, portfolio work, classroom management, lesson planning, technology-enhanced learning, teacher leadership, school development, and much more“ (ebd.). Die Herausgeber äußern die Überzeugung, dass diese Begriffe und die dahinter liegenden Ansätze eine gemeinsame Basis haben und dass sie auf allen gemeinsame Ziele und Inhalte verweisen. Dies erlaube, nach einem ,common ground‘ zu suchen. Bevor dies aber geschehen könne, seien unterschiedliche Traditionen des Lehrens und Lernens und die damit zusammenhängenden Theorietraditionen zu erklären. Die Absicht, sich einem ,viablen und nachhaltigen europäischen didaktischen Feld‘ zu nähern, bedingt also Hinweise zu den in diesem Feld vorhandenen Traditionen didaktischen Denkens, didaktischer Theoriebildung und didaktischen Handelns.

Anhand der Skizzen und Analysen nationaler und lokaler europäischer Traditionen und mittels eines bottom-up-Verfahrens der gemeinsamen Theoriebildung versuchen die Herausgeber, die den Band systematisch und historisch sorgfältig einleiten, dem hohen Anspruch in sechs großen Teilen differenziert gerecht zu werden. Jeder dieser Teile enthält jeweils vier bis fünf Beiträge. Im ersten Teil geht es um die Bewegung vom Lehren zum Lernen und zurück zum Lehren (Paradigmenwechsel von der Lehr- zur Lernorientierung), im zweiten um die Ausbildung von Lehrkräften (Modelle der Lehrerbildung und ihre empirische Basis), im dritten um Lehrerforschung, im vierten um didaktisches Design und Unterrichtsplanung (Stellenwert der fachunterrichtlichen Orientierung der Didaktik, Relevanz der Unterrichtsplanung in der Lehrerbildung), im fünften um Fachdidaktiken und ,länderspezifische Didaktiken‘ (u. a. zum Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien auf das Lehren und Lernen) und im sechsten um Erziehungstheorie und empirische Forschung.

Mit Bezug auf die Aussagen der Autorinnen und Autoren der Beiträge erörtern die Herausgeber ihre These, wonach eine gemeinsame Basis existiere: In den Texten erken-

nen sie Belege für einen paradigmatischen Wechsel vom Lehren zum Lernen und von der Lehr- zur Lernforschung. Dieser Sachverhalt jedoch belege die Notwendigkeit, sich auch wieder auf die Lehrkraft und ihr professionelles didaktisches Handeln zu beziehen.

Was die Ausbildung der Lehrkräfte betrifft, vermerken sie einen Wandel in der Beziehung der Forschenden und der Lehrkräfte. Diese erhielten heute stärker ‚eine Stimme‘ als es die Forschenden früher ermöglicht hätten. Mit Blick auf die Lehrerforschung stellen sie eine Differenz fest zwischen theoretischen Ansätzen und guten Beispielen (etwa darüber, was ein ‚guter Lehrer‘ sei) auf der einen Seite und vielen traditionellen Praxen des Unterrichtens (Lehrkraft als Klassenleiter, Schüler als Rezipienten) auf der anderen. Große Unterschiede treten den Herausgebern zufolge auf zwischen modellierenden Prozessen didaktischer Designs und zwischen theoretischer Sicht und praktischem Tun. Die Herausgeber regen deshalb für diesen Bereich an, eine gemeinsame theoretische Basis allgemeindidaktischer und unterrichtsvorbereitender Ansätze zu suchen. Sie könnte in einer Kombination des deutschen Bildungskonzepts mit John Deweys ‚guided pathway-Konzept‘ und seiner Idee der erzieherischen Erfahrung liegen, wie sie von dem Franzosen Gérard Sensevy aufgenommen wird.

Die Beiträge zu den Fachdidaktiken illustrieren den Herausgebern zufolge die Notwendigkeit vertiefter Forschung hinsichtlich des Einflusses unterrichtlicher Praxis auf die Theoriebildung, aber ebenso der Wirkungen der Theoriebildung auf die Unterrichtspraxis. Was die Frage des Bezugs von Theorie und Empirie betrifft, streichen die Herausgeber die komplexe Natur der Aufgabe hervor und konzедieren die Abhängigkeit empirischer Studien zum Lehren und Lernen vom jeweiligen normativen Rahmen. Darum kennzeichne die empirische Forschung in Europa zu Didaktik, Lehren und Lernen zunächst große Diversität – ein Hinweis, den Meinert Meyer in seinem eigenen Beitrag am Ende des Bandes mit dem Fokus auf die Lehrer-Schüler-Interaktion vertieft. Darüber hinaus jedoch verorten die Herausgeber allen Autorinnen und Autoren gemeinsame Fragen, Problemlagen und – zumindest in einem gewissen Grad – „common ground for both theory and practice“ (S. 15). Dieser Umstand veranlasst sie, die Situation in ihrer Einleitung zu bewerten und eine argumentative Leitlinie zu suchen, auf welcher sich die in dem gut strukturierten, die internationale Diskussion spiegelnden Band aufgeworfenen Probleme und die angebotenen Lösungen ‚integrieren lassen‘ (ebd.).

Ein Sachverhalt, der in dieser ‚Leitlinie‘ seinen Platz erhalten müsste, liegt in der differenzierten Herangehensweise an unterrichtliche Lernprozesse aufgrund der Einsicht, intuitives, lebensweltlich geprägtes (Vor-)Wissen spiele beim Lernen – und damit auch in einer theoretischen allgemein- und fachdidaktischen Perspektive – eine wesentliche Rolle.

Oschatz, Intuition und fachliches Lernen. Jede Person verinnerlicht eigene Perspektiven auf die Welt. Sie nutzt diese als kulturell bedingtes, implizites Wissen, um sich zu orientieren. Dazu zählen u. a. Vorstellungen über die Entstehung und Verlässlichkeit von Wissen (epistemische Überzeugungen). Intuitives Denken und Handeln rekurriert auf implizites Wissen. Inwieweit jüngere Forschungsbefunde den Blick weiten für die Relevanz ‚automatischer/automatisierter‘, ‚unbewusster‘, ‚unkontrollierter, intuitiver Verläufe in der menschlichen Kognition – z. B. aufgrund eines ‚Bauchgefühls‘ –, schildert Kerstin Oschatz in ihrer Dissertation mit Blick auf schulische Lernprozesse.

Die Studie richtet sich an Lehrende und Dozierende der Naturwissenschaften, an Naturwissenschafts-Fachdidaktiker und an Leserinnen und Leser, die an epistemologischen Fragen des Lernens interessiert sind. Nicht angesprochen sind praxisausgerichtete Lehrkräfte, weil die didaktischen Implikationen der Resultate dieser gut strukturierten Studie lediglich ansatzweise zur Sprache kommen, was allerdings die Autorin durchaus intendiert und angekündigt hatte.

Oschatz geht davon aus, dass auf einer intuitiven Ebene auch beim Lernen implizites Wissen wirksam sei. Es sei dazu geeignet, Lernprozesse zu unterstützen. Um diese These zu illustrieren, konstruiert die Autorin als ‚Rahmenmodell‘ eine ‚implizite Theorie der Realität‘ unter der Maxime, „dass Menschen automatisch ein subjektives Modell zum Aufbau und zur Ordnung der Welt generieren“ (S.18), das ihrer individuellen Orientierung diene. Im Konzept der ‚Alltagsphantasien‘ fasst sie die sozial erworbenen Vorstellungen, welche bestimmte Aspekte des Welt- und Menschenbilds einer Person tragen. Beim Lernen drücken sich die spezifischen Menschen- und Weltbilder einer Person als Intuitionen, Gefühlsreaktionen oder Assoziationen aus.

Oschatz untersucht theoretisch und empirisch, welche Bedeutung impliziten Vorstellungen beim Lernen von Biologie zukommt. Darum ist ihre Studie an der Schnittstelle von Pädagogischer Psychologie und naturwissenschaftlicher Fachdidaktik angesiedelt. Zu belegen ist, inwieweit Kinder und Jugendliche naturwissenschaftliche Sachverhalte als persönlich bedeutsam, als für sie sinnvolle Bestandteile ihrer Realität erleben, weil sie imstande sind, sie mit ihrer subjektiven Lebenswirklichkeit zu verbinden. Aufgrund des Reflektierens der eigenen Alltagsphantasien, so die Argumentation, würden Lernprozesse initiiert, die Lernende als subjektiv bedeutsam empfinden, und dies fördere Selbstreflexion und Lernerfolg.

Die Autorin geht ihre Aufgabe in sieben Schritten an: Nach der Erläuterung des Konzepts der ‚epistemischen Überzeugungen‘ (1.Kap.) skizziert sie Alltagsphantasien als implizite Vorstellungen über den Menschen und die Welt und deren Bedeutung für das Lernen (2.Kap.). Sie kommt – nach sorgfältiger Analyse – zum Schluss, epistemische Vorstellungen und Alltagsphantasien seien als ‚Assoziationen‘ aufgrund ihrer vergleichbaren Genese einander verwandt. Dem Individuum weitgehend unbewusst, beeinflussten sie den Zugang zu einem neuen Gegenstand oder Phänomen, flössen unmerklich in die Kognitionen von Lernenden um diesen Sachverhalt ein und bestimmten die Perspektive auf ihn. Erhielten Lernende die Chance, den Lerngegenstand mit ihren subjektiven Vorstellungen, Bildern und Metaphern, also mit ihren Alltagsphantasien zu verknüpfen, werde ihr ‚Sinnverlangen‘ im Unterricht zugelassen, so beeinflusse dies positiv die Tiefe ihrer Lernprozesse. Dies allerdings bedinge Sensibilität und eine positive Haltung von Lehrenden gegenüber ‚subjektiven Resonanzen‘ der Lernenden und gegenüber dem ‚heuristischen Potential impliziten Wissens‘. Beides gelte es deshalb in den Unterricht einzu beziehen und aktiv zu stimulieren.

Im folgenden 3. Kap. bezieht Oschatz die beiden Konzepte aufeinander, was sie zu einer ‚kulturell bedingten impliziten Theorie der Realität‘ und zu Untersuchungshypothesen zum Verhältnis der beiden Konzepte in Lernkontexten führt (4. Kap.). Epistemische Überzeugungen und Alltagsphantasien gelten nun als kulturell bedingte, prozedural und semantisch wirksame Wissens Elemente der ‚impliziten Theorie der Realität‘ eines Individuums (S.131). Sie sind seine weltstrukturierenden Erklärungsmuster. Oschatz erstellt

dazu fünf, leider sehr kompliziert abgefasste Thesen: Die Reflexion von Alltagsphantasien wirke sich auf Lernprozesse aus, epistemische Überzeugungen beeinflussten die Reflexion der Alltagsphantasien, die Effekte der Reflexion von Alltagsphantasien werde durch epistemische Motive moderiert und sie sei wichtig dafür, welche epistemischen Überzeugungen aktiviert seien. Die Veränderung der Aktivierung der epistemischen Überzeugungen werde durch das epistemische Motiv moderiert.

In den folgenden Teilen (5. und 6. Kap.) referiert Oschatz detailliert ihre beiden labor-experimentellen empirischen Studien (N=230 Studierende), indem sie deren Ergebnisse den Hypothesen folgend darstellt und interpretiert, allerdings zu wenig präzise und zu wenig fokussiert zusammenfasst. Im abschließenden Teil (7. Kap.) prüft Oschatz ihre Befunde hinsichtlich ihrer didaktischen Implikationen. Ihre Resultate zeigen, dass es sich lohnt, beim Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht Alltagsphantasien zu berücksichtigen. Dies rege Nachdenklichkeit an, löse produktive Irritationen aus, schaffe epistemisch attraktive Lernkontexte und ermögliche ‚Lernen über Denkprozesse‘.

Schlussbemerkung. Die Lektüre der fünf Bände zum Thema macht klar: Inzwischen liegt eine Vielzahl an informativen, vielseitig akzentuierten empirischen Einzelarbeiten zu fachdidaktischen Fragen vor, welche jedoch durchaus unterschiedlichen konzeptuellen Grundlagen verpflichtet und so in ihrer wissenschaftstheoretischen Ausrichtung erstaunlich disparat angelegt sind. Diese konzeptuelle Vielfalt setzt sich in der forschungsmethodischen Anlage der jeweiligen Studie ebenso wie in ihrer forschungspraktischen Durchführung fort. Dieses Faktum legt den Schluss nahe, dass in der gegenwärtigen empirischen fachdidaktischen Forschung kein Trend ersichtlich ist, was Forschungsfragen, Hypothesen, und Methoden angeht. Der vermeintliche Nachteil, das Faktum eben, dass kein Trend ersichtlich ist, kehrt sich indessen in ein Plus: Es verweist zum einen auf die vielfältig gefächerten Forschungskonzepte in den beteiligten Fachdidaktiken, zum anderen belegt es die thematisch weit verzweigten Forschungsaktivitäten in diesem Feld – was nicht zwingend bedeuten muss, dass die Autorinnen und Autoren allgemeindidaktische Aspekte ausblenden.